

# SEMINÁRIO SABERES



IEPESC



LIVRO DE RESUMO DO I SEMINÁRIO SABERES — 16 DE JANEIRO DE 2024, FORTALEZA

© 2024 Copyright by Editora Caminhar LTDA

Impresso no Brasil / Printed in Brazil  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional  
**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**



Editora Caminhar

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro — Fortaleza-Ceará — CEP: 60060-090

Site: [www.editoracaminhar.com.br](http://www.editoracaminhar.com.br)

E-mail: [contato@editoracaminhar.com.br](mailto:contato@editoracaminhar.com.br)

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso | Portugal

Profa. Dra. Ariana Cosme | Portugal

Profa. Dra. Antonia Ieda de Sousa Prado | Brasil

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Brasil

Profa. Ms. Erika Bataglia da Costa | Brasil

Profa. Ms. Fernanda de Façanha e Campos | Brasil

Prof. Ms. João Alcimo Viana Lima | Brasil

Prof. Dr. João Erivan Façanha Barreto | Brasil

Profa. Dra. Lídia Azevedo de Menezes | Brasil

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz | Brasil

Profa. Ms. Raphaela Cândido | Brasil

Prof. Dr. Rui Trindade | Portugal

**Coordenação Editorial** — Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Editor Chefe

**Secretaria do Editorial** — Juliana Marina de Façanha e Campos

**Revisão de Texto** — Editora Caminhar



CÂMARA  
CEARENSE  
DO LIVRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB-1051

---

I 59 Instituto de Estudo e Pesquisa em Saúde – IEPESC (I:2024: Fortaleza).

Livro de resumos do I Seminário Saberes 16 de Janeiro de 2024, Fortaleza [recurso eletrônico] / organização de Casemiro de Medeiros Campos; Heloisa Cardoso Varão Santos; Fernanda de Façanha e Campos. – Fortaleza: Caminhar, 2024.

92p.

*E-book.*

ISBN: 978-65-86968-43-9

1. Educação. 2. Cultura. 3. Comunicação. 4. Abordagem interdisciplinar do Conhecimento na Educação. 5. Instituto de Estudo e Pesquisa em Saúde. 6. Campos, Casemiro de Medeiros. 7. Santos, Heloisa Cardoso Varão. 8. Campos, Fernanda de Façanha e. I. Título.

---

CDD. 370. 711



# LIVRO DE RESUMOS DO I SEMINÁRIO SABERES

Organizadores

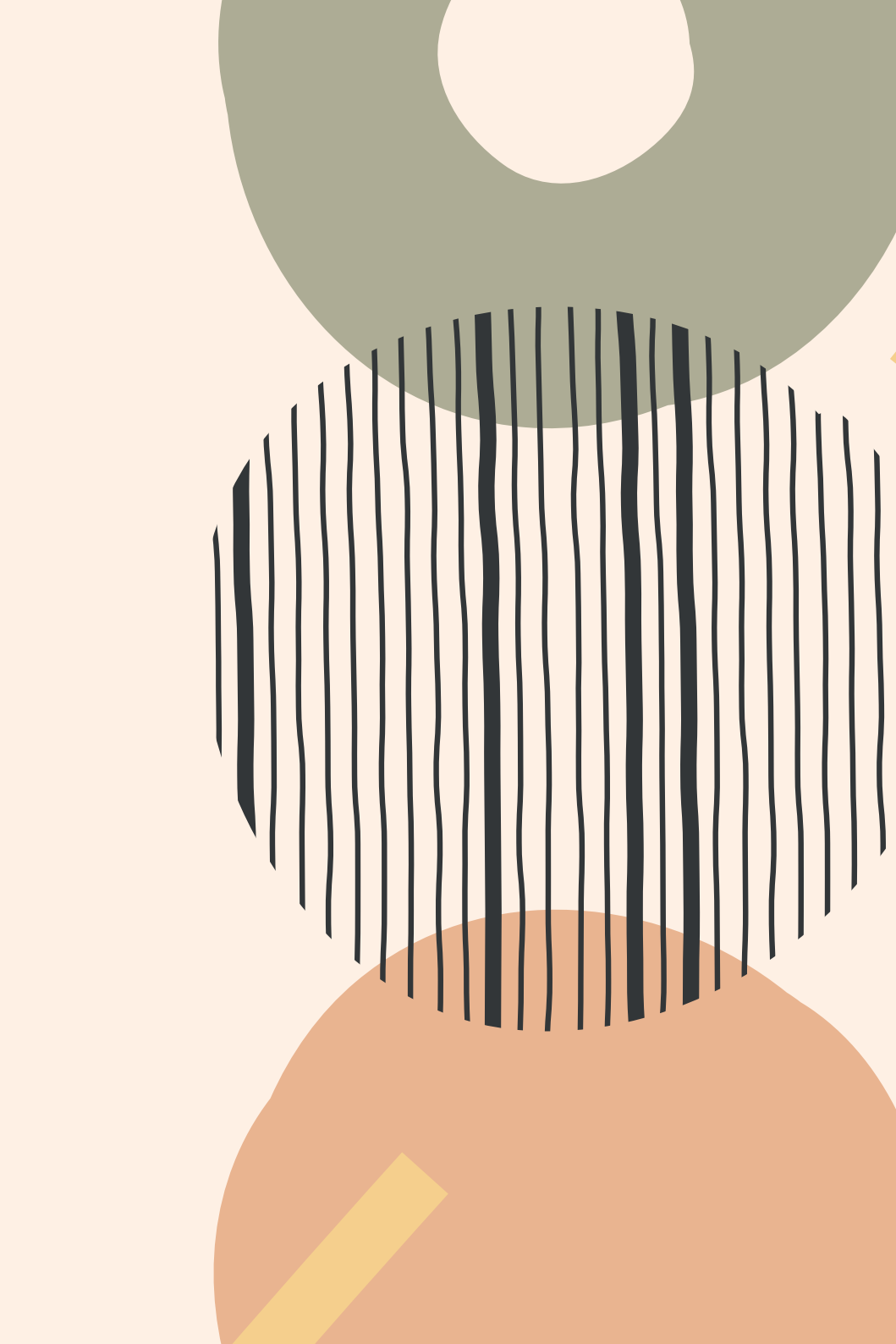
**Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos**

**Profa. Dra. Heloisa Cardoso Varão Santos**

**Profa. Ms. Fernanda de Façanha e Campos**

 **Caminhar**

Fortaleza | Ceará | 2024



## AUTORES

### **Ana Valéria Teles de Sousa (CE)**

É Licenciada em Pedagogia. É psicopedagoga com Pós-Graduação em Psicopedagogia. Possui também Pós-Graduação em Gestão em Sistemas e Serviços de Saúde. É professora da rede de ensino da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Tem larga experiência com atendimento educacional especializado.

### **Casemiro de Medeiros Campos (CE)**

É Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, é mestre em Educação/UFC, professor, pesquisador na área de formação de professores, avaliação, currículo e gestão escolar. É gestor e consultor em educação com atuação na área privada e pública. É conferencista nacional e internacional. Atuou como professor visitante da Universidade do Porto (Portugal) e como professor colaborador na Universidade de Aveiro (Portugal).

### **Fernanda de Façanha e Campos (CE)**

É Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo. É mestre em Comunicação

Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – PPGCOM, da Universidade Federal do Ceará – UFC. É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – PPGCOM, da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. É escritora, jornalista e repórter. Atua na área da Gestão Cultural e com Produção Cultural e Fotografia. Tem participado de eventos e com artigos em várias publicações de referência de circulação nacional. Quando dos estudos de Graduação, fez intercâmbio na Universidade Fernando Pessoa – Porto – PT. Estuda e pesquisa os Movimentos Sociais sobre a Intervenção e Comunicação na Cidade, investigando a organização e a linguagem do grafite. Possui estudos sobre o grafite na cidade de Fortaleza, São Paulo (Brasil) e Porto (Portugal). É autora de livros de referência na área do grafite e arte de rua, com os livros: *Ruas e Cores – O Grafite como Arte Viva na Cidade* (Caminhar, 2018) e *Revirando meu Guarda Roupa* (Editora Caminhar, 2017). Está presente no setor da educação e da cultura, trabalhando como docente e com a produção, realização e organização de eventos. Trabalha na cadeia produtiva do livro por meio da atividade de escritora e contadora de história, oportunidade que tem realizado, coordenado e participado de feiras de livro, sessões de lançamento e autógrafa e de projetos sobre o livro, a leitura e a literatura, noite de autógrafos, saraus, cursos de gestão, jornadas pedagógicas, semanas culturais e formações nas áreas da educação e da cultura. Tem atuado de forma autônoma a junto à Editora Caminhar LTDA – ME. É editora da Revista Graffiti Queens. Mantém o blog “Fernanda Pelo Mundo”.

### **Josefa Gleice do Nascimento (CE)**

É licenciada em Pedagogia. É especialista em educação com Pós-Graduação em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. É professora alfabetizadora com ampla experiência na formação de professores na alfabetização e letramento, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. É pesquisadora e atualmente Técnica da Secretaria Municipal da Educação de Itaitinga – CE. É escritora. Tem publicado em coautoria o livro didático: *Mais PAIC – Caderno do Aluno 5º Ano, Ensino Fundamental – 1º Bimestre, Nova Escola, 2022*. Também publicou, pela Editora Caminhar o livro infantil, *Fadinha Brilhante, 2023* e é coautora de *Escola de Tempo Integral – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Teoria e Prática, Caminhar, 2023*.

### **Juliana Marina de Façanha e Campos (CE)**

É bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Pós-graduada com Especialização em Gestão da Educação e Especialização em Direito do Trabalho e Práticas Trabalhistas. Durante o curso de Graduação em Direito, fez intercâmbio na Universidade do Porto – Portugal. É advogada. Atuou como gestora e professora universitária, exercendo a função de coordenadora de curso de Graduação da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) – Maranhão. Estuda e pesquisa sobre mediação escolar. Atualmente é assessora jurídica e institucional do Sindicato da Educação da Livre Iniciativa do Estado do Ceará – SINEPE-CE. Foi organizadora do livro *Para Compreender a Gestão na Educação*, publicado em 2019 pela Editora

Caminhar. Como coautora, publicou em 2020, *Pedagogia Crítica*, e, em 2021, *Pedagogia do Novo Normal*, Editora Caminhar.

### **Heloisa Cardoso Varão Santos (MA)**

É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. É mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Atualmente é professora assistente DEFIL da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Possui ampla experiência na área de Educação Infantil, Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos. É pesquisadora, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, educação infantil, políticas educacionais e fundamentos e educação de jovens e adultos.

### **Thiago Sousa Felix (CE)**

É Mestre em Psicologia pela UFC, doutorando em Saúde Coletiva pela UECE. Psicólogo clínico na abordagem sistêmica, atua na saúde mental e atenção psicossocial desde 2012, tanto no serviço público, como em consultorias e supervisão clínica e institucional em várias cidades. É pesquisador, autor e membro de instituições científicas e culturais no Brasil e no exterior.



# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO | 11**

*Casemiro Campos*

*Heloisa Cardoso Varão Santos*

*Fernanda de Façanha e Campos*

## **A PEDAGOGIA DE PROJETOS APLICADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 17**

*Ana Valéria Teles de Sousa*

## **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROBLEMÁTICA E DILEMAS | 28**

*Casemiro de Medeiros Campos*

## **A AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITAITINGA-CE E SEUS IMPACTOS NA VIDA DAS CRIANÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR | 39**

*Josefa Gleice do Nascimento*

## **A ATUAÇÃO DA CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL NOS CONFLITOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA | 54**

*Juliana Marina de Façanha e Campos*

**CONECTAMOS HISTÓRIAS, EVOLUÍMOS JUNTOS PARA  
IRMOS MAIS LONGE | 65**

*Heloisa Cardoso Varão Santos*

**REFLEXÕES PARA UMA SAÚDE MENTAL EFICAZ E  
HUMANIZADA NO CONTEXTO ESCOLAR | 80**

*Thiago Sousa Felix*

## APRESENTAÇÃO

**L** Seminário Saberes foi uma realização do Instituto de Saúde, Educação e Cultura LTDA. – IEPESC em parceria com a Editora Caminhar e com apoio da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. O evento aconteceu em Fortaleza – CE, no dia 16 de janeiro de 2024. Nesta edição, tivemos como tema central: “Cultura, Educação e Comunicação: Os Desafios da Investigação Interdisciplinar”, para que pudéssemos melhor compreender os desafios da produção dos saberes plurais que emergem das relações nas sociedades contemporâneas. Esta temática foi articulada com uma programação que constou do recebimento de trabalhos inscritos, que, aprovados, foram selecionados para apresentação no formato de comunicação oral e a publicação na forma de resumos (texto com até 400 caracteres, seguindo o edital que solicitava fazer constar os itens: introdução, objetivos, metodologia, resultados e conclusão, além do resumo estendido e de artigo completo, com a produção dos itens: título, nome(s) do(s) autor(es) e referên-

cias. Todos os artigos aceitos foram fruto de pesquisa e que, realizada a sua apresentação na Sessão de Comunicação Oral, constaria na publicação do artigo completo no Livros de Resumos, no presente e-book.

Desse modo, seguindo a estrutura do referido seminário, tivemos, na Sessão de Comunicação Oral, a seleção e apresentação de sete trabalhos, que formam o conteúdo objeto deste e-book. Os trabalhos publicados têm uma interface de caráter interdisciplinar, em que se articulam com a temática da cultura e da educação. Assim, a Comissão Científica do I Seminário Saberes fez cumprir o objetivo, que consistiram em se realizar um evento de caráter científico-cultural e pedagógico com uma programação dinâmica, em que tivemos sessão de comunicações orais, mesa de debates e lançamentos de livros e revista. A proposta teve também, como determinação, promover uma reflexão do mais alto nível, permitindo o aprofundamento da temática central – “Cultura, Educação e Comunicação: Os Desafios da Investigação Interdisciplinar”, tendo como referência a compreensão por meio das investigações que revelem o significado e a redefinição da função da cultura, da educação e da comunicação com seus objetos de estudos diante das incertezas contemporâneas.

Na oportunidade, vale destacar que as inscrições foram gratuitas e abertas para o público interessado: professores, gestores escolares, estudantes de Graduação e Pós-Graduação e a comunidade em geral.

O I Seminário Saberes promoveu o amplo debate sobre a realidade do mundo hoje. A complexidades das re-


lações humanas e a vida em sociedade tiveram uma situação de mudanças vertiginosas, velozes e muito rápidas. Simultaneamente, as circunstâncias históricas têm revelado o caráter ambíguo das ações, e as interpretações plurais não conseguem responder a uma leitura rigorosa dos fatos históricos. São muitas as concepções e falta-nos, por vezes, o discernimento sobre os caminhos da nossa vida nos dias atuais, enquanto humanidade. Desse modo, o I Seminário Saberes se constituiu uma oportunidade de termos a reflexão coletiva para incentivar o aprofundamento tão necessário aos temas do mundo da vida: a cultura, a educação e a comunicação.

Finalizando, apresentamos, ao grande público leitor, o livro de resumos no formato de um e-book, para que possamos socializar e incentivar a leitura, o estudo e a investigação, a fim de que tenhamos discussões que possam construir novos horizontes de vida.

Boa Leitura!

*Prof. Dr. Casemiro Campos;  
Profa. Dra. Heloisa Cardoso Varão Santos,  
e Profa. Ms. Fernanda de Façanha e Campos  
(Comissão Científica do I Seminário Saberes).*





**LIVRO  
DE RESUMOS  
DO I SEMINÁRIO  
SABERES**





## A PEDAGOGIA DE PROJETOS APLICADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Ana Valéria Teles de Sousa*

### Introdução

“É necessário que nós, professores ‘vistamos’ a realidade dos nossos alunos”, assim diz o professor Júlio Furtado. É refletindo essa frase que quero iniciar este texto, pois perguntamos o que seria ‘vestir a realidade’, daí, trago um outro grande mestre, o Prof. Paulo Freire diz: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996). A Pedagogia de Projeto traz as vestes para perto de todos nós, alunos e professores. Quando um tema é escolhido para a vivência de um projeto, este passa a ser “vestido” pelos alunos, professores, escola e família, e a fazer parte de toda a realidade escolar, em todos os seus âmbitos da escola, principalmente nas salas de recursos ou salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O projeto caminha respeitando o ritmo e a velocidade de cada aluno, que tem a sua participação de forma ímpar: não é igual, é única e autêntica. Os alunos que têm superdotação poderão participar trazendo informações e conteúdos mais complexos, nos quais sintam-se participantes e autores, o mesmo se dá com os que apresentam diversos níveis de dificuldades de aprendizagem, enriquecendo também o projeto com suas descobertas e habilidades desenvolvidas e estimuladas. Os alunos que possuem deficiências também trarão suas contribuições, seja na produção artística, seja na evolução de seu processo de ensino-aprendizagem, com uma diversidade de atividades e vivências.

Sabemos que não é uma tarefa fácil para a escola e muito menos para o professor, mas as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível trabalhar em sala de aula com diversidade a fim de implementar uma educação inclusiva, enfrentando e superando desafios. Esta postura pedagógica tem o propósito de ressaltar a importância desta iniciativa e esclarecer que o movimento pela inclusão não é algo que está distante. O movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano.

O desenvolvimento metodológico deste estudo ancora-se numa pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, envolvendo observação das práticas, entrevistas com professores e a análise de documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico – PPP e outros documentos da escola que denotem a prática pedagógica.

## A pedagogia de projetos presente nas escolas inclusivas

Um trabalho a partir de projetos, de um lado, exige mais do professor, mas, por outro lado, o verdadeiro professor sente que o ano letivo foi diferente, cheio de surpresas e rico em informações que ele mesmo não seria capaz de imaginar, saindo da mesmice de todos os anos. Muitos professores se deparam com um currículo rígido, cheio de imposições, mais aí está seus desafios, e seu principal aprendizado é dissolver os conteúdos inicialmente engessados em uma massa com a qual é possível moldar-se de acordo com a criatividade de cada um, inclusive e inicialmente do professor.

Nosso desejo em tratar do uso da Pedagogia de Projetos ou Métodos de Projetos, como alguns pesquisadores preferem designar o trabalho com projetos na escola, se motiva na inspiração de ampliar nossa análise crítica diante das observações realizadas no espaço escolar onde atuamos como no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e onde realizamos a prática com muito progresso.

Esta intenção se alinha à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo o propósito estabelecer a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL 2015).

Desse modo, destacamos o movimento da Escola Nova no Brasil, na década de 30, reforçando o que Kehrwald & Gandolfo (2005) afirmaram, que este é “uma reação contrária à educação tradicional alicerçada no silêncio e no imobilismo, no estudo de conteúdos descontextualizados e no descompasso entre a escola e a vida, serviu como base para propostas de ensino integrado, entre elas a Pedagogia de Projetos”. Esta indicação é uma questão de extrema relevância a ser abordada na Educação Básica do município de Fortaleza.

Montessori e Decroly, a partir de 1907, defenderam o uso da Pedagogia de Projetos, ou Modelo de Projeto, por meio da utilização de temas lúdicos e ensino ativo. Nessa mesma perspectiva, na minha experiência como professora, tenho vivenciado as complexidades envolvidas na identificação e no desfazimento da educação tradicional e passiva, visando oportunizar o protagonismo estudantil e o aprendizado de forma construtivista, favorecendo os alunos com deficiência, que, na maioria das vezes, possuem uma desmodulação sensorial. A educação montessoriana é bastante voltada aos sentidos e objetiva fatores, como personalidade, individualidade, tempo e ritmo de cada aluno.

Nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza (2020), a proposta da Pedagogia de Projetos é enumerada como uma estratégia pedagógica a ser utilizada no cotidiano com as crianças, com o intuito de fomentar um ambiente de curiosidade e autonomia, o que se deve levar ao Ensino Fundamental,

mantendo o mesmo ambiente de crescimento cognitivo e social.

Vale destacar que o trabalho com esta metodologia é uma proposta que se faz como uma ferramenta educacional que promove a aprendizagem ativa, prática e significativa por meio da realização de projetos, buscando envolver os alunos em atividades que tenham de fato relevância para suas vidas, promovendo também a aplicação prática do conhecimento. Hernandez (1998), no seu livro *Transgressão e Mudança na Educação – Os projetos de trabalho*, considera que a aprendizagem ocorre por meio da interação. Para ele, trabalhar com projetos é promover autonomia, ludicidade, cooperação, pesquisa e criticidade, ou seja, é um convite a libertar-se das amarras que impedem o indivíduo de pensar por si mesmo.

Considerando o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE, é preciso desenvolver estratégias que se adaptem às especificidades, inquietações e potencialidades das pessoas. Como mencionado anteriormente, os projetos podem ser adaptados para desenvolver a multiplicidade de habilidades, atendendo às demandas de cada aluno.

Dito isso, a minha inquietação tem por foco atingir as formações continuadas dos professores das salas comuns, auxiliando-os para o acolhimento, desvelamento e enfrentamento desta realidade, apresentando quais intervenções podem ser implementadas. Além disso, reconheço que é de grande importância a formação docente na identificação e no desfazimento da educação tradicional e passiva. Isso é

dito na reflexão a seguir: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Paulo Freire, 1996).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, não dita abordagens ou metodologias, mas apenas diz que o processo de aprendizagem deve ser assegurado. A BNCC sugere, por exemplo, ações para trabalhar os conteúdos:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.

A esse respeito, Campos (2022, p. 60) acrescenta:

As habilidades não cognitivas constituem o mundo das emoções. Portanto, instigar nos alunos a curiosidade e a determinação é tão importante quanto a inteligência para o êxito na educação escolar. (...) o professor não deve se limitar ao trabalho conteudista, mas o desenvolvimento de habilidades como determinação, curiosidade, entusiasmo, gratidão e otimismo deve estar vinculado à aprendizagem.

Diante do exposto, podemos articular os projetos em sala de aula às propostas da BNCC que enfatizam o traba-

lho interdisciplinar. Acreditamos que será uma importante oportunidade para contribuir com o desenvolvimento de estratégias eficazes de desfazimento da Educação Tradicional na Educação Básica, a fim de aprimorar a formação docente e discente neste método.

Na Pedagogia de Projeto, a “educação especial” deixa de ser vista como um sistema paralelo ou segregado e passa a ser compreendida como parte integrante da educação. E, para que isso se consolide, os professores das salas comuns têm como apoio e colaboradores na Pedagogia de Projetos os professores das salas multifuncionais, pois assim se faz acontecer a Educação Inclusiva.

Numa experiência vivenciada com alunos de AEE de várias idades, diagnósticos e de aprendizagem, vivenciamos um projeto pedagógico com o título: “O PEQUENO PRÍNCIPE E OS VALORES HUMANOS”, tendo como mote: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (Saint-Exupéry)”. O objetivo deste trabalho mediado pela pedagogia de projetos é valorizar a amizade e a literatura como instrumento afetivo de prática social, educativa e cultural.

Juntamente com este projeto, desenvolvemos diversos conteúdos formais nas mais diversas disciplinas, como:

- História – a Segunda Guerra mundial;
- Geografia – a França, o deserto do Saara, o sistema solar e seus planetas;
- Biologia – a diversidade de fauna do deserto e a ação dos vulcões;

- Língua Portuguesa – a literatura, a interpretação dos capítulos e seus personagens;
- Matemática – medidas de Tempo, distâncias, dentre outros;
- Sociologia – os valores humanos, através da análise de cada personagem, e
- Arte – confecção de placas de jardim com frases do livro e do avião do piloto.

Além dessas atividades, muitas outras surgiram. Como o livro abrange uma grande diversidade de áreas, temas, curiosidades, os alunos também vêm sugerindo atividades, pois, quando se sentem autores do projeto, passam a desejar que seja recorde de novidades e curiosidades.

Muitos devem estar perguntando, e aqueles alunos que não desenvolveram a leitura, o que fizeram? Existem diversas formas de ler, se for um deficiente visual, devemos buscar uma tradução em braile, mas se ainda não está alfabetizado, existe também o audiolivro, e aqueles que têm um comprometimento sensorial auditivo e aprendem melhor com a imagem, tem o livro em desenho animado. Logo, não há impedimento quando o nosso desejo é fazer com que nossos alunos se sintam pertencentes e autores do projeto pedagógico. E, na parceria para que as ações aconteçam, contamos com toda a equipe pedagógica, onde está o professor de AEE.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, levam-se em conta os diferentes



estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes, e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, deverá ser coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. Se o processo de aprendizagem for redimensionado, o procedimento de avaliação também deverá ser retrabalhado, considerando o plano de ensino do professor(es).

Sabemos que a Pedagogia de Projeto não é perfeita. Durante o desenvolvimento, nos deparamos com diversos desafios, por isso, se fazem necessários o apoio e a disponibilização de espaços e momentos de integração dos professores, para que possam manifestar suas necessidades, refletir e redirecionar, e, para que isso aconteça, a equipe gestora entra em ação, respeitando as necessidades dos docentes, trazendo o exercício da reflexão, permitindo a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.

## **Conclusão**

Um grande desafio da educação na atualidade é a inclusão. Os professores envolvidos com o processo de inclusão transformam a educação tradicional em uma educação plural e cidadã. Vivemos numa sociedade imediatista, e cabe à escola o papel de preparar o aluno para a vida e para desenvolver sua independência e autonomia para a vida e o convívio social. Se faz necessário que os profissio-

nais da educação sejam comprometidos em promover uma aprendizagem de qualidade e em constante reflexão sobre seus métodos de ensino.

Com isso, a contribuição primordial do trabalho realizado foi enfatizar a importância da busca de projetos que estimulem e tornem o aluno ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, é preciso articular conhecimento e oportunizar meios para o desenvolvimento necessário e correto do aprendizado do aluno, incluindo seu desenvolvimento pessoal e social.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Uma Reflexão para Além da Definição Normativa**. Fortaleza: Editora Caminhar, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

KEHRWALD, Isabel Petry; GANDOLFO, Maria Ângela Paupério. **Pedagogia de projetos**: transgredindo a linearidade. [2005]. Disponível em: [https://www.drb-m.org/av1/1PEDAGOGIADEPROJETOS\\_TRANSGREINDO\\_A\\_LINEARIDADE.pdf](https://www.drb-m.org/av1/1PEDAGOGIADEPROJETOS_TRANSGREINDO_A_LINEARIDADE.pdf). Acesso em 28 de nov de 2023.

# ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROBLEMÁTICA E DILEMAS

*Casemiro de Medeiros Campos*

## Introdução

O Ensino Médio no Brasil encontra-se numa encruzilhada. Historicamente, quando se observa o Ensino Médio desde o início do período republicano, é fácil constatar a falta de identidade que este nível de ensino nos apresenta. Antigamente, era denominado por Ensino Secundário quando da edição da Lei nº 4024/ 1961, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em 1971, com a Lei nº 5.692/ 1971, ganhou a denominação de segundo grau e somente a partir da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº9394/1996, passou a nomenclatura de Ensino Médio.

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/1996, o Ensino Médio se caracteriza por ser a etapa final da Educação Bá-

sica, obrigatória, com três anos, sendo a carga horária de 1.000 (mil) horas anuais. Tem como finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Fundamental e, também, possibilitar uma formação cidadã. A faixa etária em que se concentra os alunos fica entre os 15 e os 17 anos.

Mas temos que acrescentar que o Ensino Médio tem como função preparar os jovens, por um lado, para o mercado de trabalho e, por outro, para a Educação Superior. Aqui se percebe o modelo do Ensino Médio no Brasil é marcado por uma dualidade, ou seja o Ensino Médio regular se caracteriza por oferecer uma educação de caráter abrangente, com foco nas áreas do conhecimento e, desse modo, preparatório para a Educação Superior; enquanto o Ensino Médio pode ser ofertado por meio: 1) da Educação Profissional Técnica e 2) para a Qualificação para o Trabalho. A Educação Profissional Técnica se caracteriza como preparatório para o ingresso no mercado de trabalho. A Educação Profissional Técnica é ofertada por meio de cursos extracurriculares de curtas duração, de até dois anos, incluindo aulas práticas. O currículo deve ser ofertado para a qualificação do aluno para uma atividade profissional específica, a fim de facilitar a entrada no mercado de trabalho. A oferta dos cursos para qualificação profissional engloba cursos livres, que podem ter a duração menor que dois anos, porém, são voltados para a qualificação do aluno para uma atividade profissional específica, permitindo a sua rápida colocação no mercado de trabalho. Para o aluno receber o diploma do ensino técnico e profis-

sional, ele deve ter concluído o Ensino Médio regular. Os cursos profissionalizantes e de qualificação profissional, em geral, são oferecidos nas áreas de tecnologia, indústria e serviços.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, no Brasil, temos apenas 65,1% dos alunos que concluíram o Ensino Médio na idade considerada adequada, por volta dos 17 anos. Quando observamos este percentual de forma focada, temos 51,2% dos alunos vindos das camadas com baixa renda. Mas é lamentável termos que registrar que ainda temos 12% de jovens que estão entre os 15 e 17 anos fora da escola.

## **O IDEB do Ensino Médio**

Verificando os resultados nas avaliações externas – Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB referente ao Ensino Médio, considerando uma série histórica dos resultados temos uma evolução positiva, em 2005, o IDEB do Ensino Médio no Brasil aumentou de 3,4 para 3,5 em 2009. Porém, quando observamos o ano de 2021, o resultado do IDEB do Ensino no Médio e o projetado, temos uma diferença de quase um ponto percentual. O IDEB do Ensino médio, em 2019, passa um pouco de 4,0, o que não acompanha o indicador projetado. Isso também acontece em 2021. O resultado foi de 4,2, enquanto o projetado apontava 5,2 pontos.

## O Novo Ensino Médio

Conforme a Lei nº13.415/ 2017, que institui as alterações e estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta dos Itinerários Formativos, o Novo Ensino Médio estava previsto para ser efetivado em 2022 como período de transição. Dessa forma, todas as escolas no país se adaptarão à estrutura definida a partir da nova carga horária e, progressivamente, se tornarão escolas de tempo integral. Lembramos ainda que a implementação das novas diretrizes curriculares estava prevista para iniciar no ano de 2018 e seguiria gradativamente. Porém, o Novo Ensino Médio, a propósito, é uma proposta de reforma que tem a sua justificativa em três determinações definidas pelo Ministério da Educação a partir da estagnação dos indicadores, considerando:

1. Ênfase no protagonismo dos alunos e a necessária definição de um projeto de vida, em que se coloca como elementos definidores a escolha profissional e do estudo.
2. A ampliação da carga horária de estudos como forma de valorizar a aprendizagem e
3. Promover a garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos matriculados no Ensino Médio, ressaltando o que é mais importante constar nos currículos conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

É importante destacar que o Novo Ensino Médio tem o currículo articulado por áreas do conhecimento, além da área de formação profissional técnica e qualificação profissional. A proposta contempla a carga horária de 1.800 horas para o desenvolvimento de competências e habilidades nas quatro áreas do conhecimento – Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, no mínimo, 1.200 horas numa carga horária flexível reservada para a Formação Técnica e Profissional.

- Matemática e suas tecnologias;
- Linguagens e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e
- Formação Técnica e Profissional.

Em síntese, com o Novo Ensino Médio, o que muda é a ampliação da carga horária, o currículo alicerçado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a definição dos Itinerários Formativos. A escola pode oferecer até cinco itinerários formativos, dentre estes, o de formação técnica e profissional, e os alunos escolhem de acordo com o seus interesses e a definição do seu projeto de vida. No ano de 2021, tínhamos acumulado, segundo o Censo da Educação Básica, 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Médio, superando, em 2020, em 2,9% a mais em matrículas. Na matrícula integrada à Educação Profissional, houve um crescimento de 31,2%, considerando a série entre os anos



de 2015 e 2021. A implementação da reforma do Ensino Médio aprovada pelo governo Temer foi um fiasco.

O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. Porém, a referida normatização chega por demais atrasada. A Reforma do Ensino Médio foi a primeira reforma proposta pelo governo Temer, tendo à frente do Ministro da Educação da Educação Mendonça Filho. A reforma proposta à época não dialogou com a sociedade, nem com os professores, e se fez a sua aprovação sem interação com a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estava sendo elaborada. Na sua definição, trouxe o artifício curricular dos Itinerários Formativos. Parece ter por meio deste cronograma estabelecido pela referida portaria a sua regulamentação para a devida implementação, que, após anos de discussões, se fará a partir de quatro áreas do currículo: Matemática, Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Este artifício curricular tinha como referência a flexibilidade, deixando a definição da sua caracterização pela escola e a escolha “livre” para os alunos no Ensino Médio. Porém, o conteúdo geral da Portaria MEC nº 521/2021 pouco esclarece o que acontecerá com o Ensino Médio.

A portaria, no seu Art. 2º, em linhas gerais, define os objetivos que determinam a ampliação sistemática da carga horária no Ensino Médio em 1000h (mil horas); exige o alinhamento da matriz curricular dos Itinerários Formativos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC; articula o

Ensino Médio junto ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; institui o cumprimento da atualização das matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e a atualização do cronograma ao Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica – SAEB, e determina a atualização da matriz de avaliação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em consonância às Diretrizes do Novo Ensino Médio. Tudo isso posto, temos que reconhecer que pouco se avança na melhor qualificação da identidade do Ensino Médio no Brasil. Por exemplo: no Brasil, lamentavelmente, é pouco significativa a escola de tempo integral no Ensino Médio. Apenas alguns estados, como Pernambuco e o Ceará, implantaram um modelo de escola de Ensino Médio com tempo integral e, mesmo assim, não se tem ainda a cobertura de toda rede de ensino.

No Artigo 4º, vemos uma situação no mínimo paradoxal: se tem o cronograma de 2020 até 2024 para a implementação da organização e definição da estrutura dos conteúdos ano a ano. Em 2021, tem-se a aprovação e a homologação dos referenciais curriculares integrando a BNCC e os Itinerários Formativos. Em 2022, a implementação dos referenciais curriculares para o primeiro ano do Ensino Médio; em 2023, a implementação dos referenciais curriculares para o primeiro e segundo ano do Ensino Médio e, em 2024, a implementação dos referenciais curriculares para todos os anos do Ensino Médio. Mas o conteúdo da Portaria nº 521/2021 é confuso, posto que as matrizes de avaliação estarão sendo definidas ano a ano, mas os livros didáticos somente estarão disponíveis para os alunos da

escola pública de Ensino Médio em 2024, ano que acontecerá o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio sob a regência da citada portaria. A referida normatização facultava ainda que a matriz de referência curricular poderia ser organizada por área de conhecimento ou por disciplina, constando os itinerários formativos.

Porém, a pouca discussão com a sociedade e a falta de aprofundamento dos problemas do Ensino Médio provocaram a desconfiança do segmento escolar público e privado, o que levou à completa suspeição sobre o ideário ali proposto. Desse modo, não houve o cumprimento das medidas pautadas pela referida reforma, o que a inviabilizou e levou ao seu adiamento de implantação.

Diante desta portaria, é fácil constatar que o Ministério da Educação, no governo na gestão de 2021 – 2024, foi omissos e pouco fez no campo da educação. Quanto ao Ensino Médio, este segue sem uma definição clara e com um rumo comprometido. Frente a esta simples constatação, é urgente e necessária a retomada de um amplo debate democrático para que se tenha diferentes segmentos sociais pautando visões plurais sobre o que pode ser o novo Ensino Médio no Brasil.

## **Problemática**

A proposta de estudo/ pesquisa tem como objeto a análise da Escola de Tempo Integral de Ensino Médio, compreendendo o seu conteúdo, oferta e proposta enquanto política pública da Educação Básica.

## Objetivos

### *Objetivo Geral*

- Analisar a organização, estrutura, e oferta de Ensino Médio no Brasil.

### *Objetivos Específicos*

- Compreender o Ensino Médio como nível terminal da Educação Básica no Brasil;
- Analisar o modelo do Ensino Médio regular e técnico profissional ofertado no Brasil, e
- Refletir sobre a dualidade na oferta do Ensino Médio no Brasil: Ensino Médio regular e Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

## Conclusão

A atual situação do Ensino Médio no Brasil é delicada. Apesar dos esforços que o Ministério da Educação tem realizado mais recentemente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como ministro Camilo Santana, constatamos que muito falta para a definição de uma identidade do Ensino Médio em nosso país.

Desse modo, entendemos que uma estrutura normativa é por demais permissiva, ampla e pouco precisa, nos deixando refém de se ter claro qual Ensino Médio precisamos e podemos fazer para que os adolescentes e jovens possam se tornar protagonistas dos seu futuro. Mas temos que superar o modelo de Ensino Médio que se reali-

za neste momento no Brasil uma vez que esta modalidade de ensino se constitui um sistema dual e o que parece ser um modelo flexível do Ensino Médio é um fator que descharacteriza a escola e a oferta, contribuindo em demasia para uma completa falta identidade para o Ensino Médio no Brasil.

Portanto, muito ainda podemos avançar investigando a realidade do Ensino Médio na atual conjuntura do país.

## Referências

Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e também cria a política de fomento às escolas em tempo integral**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE), **RESOLUÇÃO Nº 3, de 21 de novembro de 2018, Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº521, de 13 de julho de 2021 que Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2021.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros; NASCIMENTO, Josefa Gleice do e BARBOSA, Maria Claudia Soares Gomes. **Escola de tempo integral – educação infantil e ensino fundamental – teoria e prática**, Fortaleza: Editora Caminhar, 2023.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Base nacional comum curricular – uma reflexão para além da definição normativa**. 2 ed. Fortaleza: Editora Caminhar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

## A AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITAITINGA-CE E SEUS IMPACTOS NA VIDA DAS CRIANÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR

*Josefa Gleice do Nascimento*

### Introdução

Os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-políticas (Souza, 2009). O campo das políticas públicas é por demais complexo. São várias as definições de políticas públicas e, como escreve Souza (2003, p. 12), “não existe uma única, nem melhor, definição” sobre a mesma. Essa diversidade de definição é decorrente, como escrevem Serafim e Dias (2012), da compreensão que se tem do Estado e de suas ações, especialmente, as políticas públicas, sendo estas muitas vezes simplistas, onde o Estado é

visto apenas como um ator que age de maneira soberana, beneficiando com suas atividades (ações) toda a sociedade, e será através dessas atividades que: “o Estado interfere na realidade geral com o objetivo de atacar algum problema” (Serafim; Dias, 2012, p. 123).

Carvalho (2012) define políticas públicas como um “[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes” (Carvalho, 2012, p. 28).

Conforme as citações acima, as políticas públicas têm como objetivo garantir os direitos sociais por meio de decisões, opções ou prioridades de escolhas e ações devidamente planejadas, implantadas e implementadas. Assim, políticas públicas são as ações realizadas ou não realizadas pelo governo nas áreas de sua responsabilidade constitucional, especialmente no domínio social da educação, saúde e segurança interna dos cidadãos e externa do país. Lembramos que estas ações são passíveis de avaliação. Ou seja, as políticas públicas devem ser, criteriosamente, avaliadas.

Arcoverde (2021) nos revela que um dos elementos mais estruturantes dos estudos de avaliação de impacto é a dimensão contextual dos mesmos e a possibilidade que



proporcionam de reavaliar as políticas públicas e as intervenções em confronto com dados de mudanças produzidas ou não produzidas. Dessa forma, para buscarmos melhorias de qualidade educacional para as crianças que estão participando do Programa de Tempo Integral no Município de Itaitinga – CE, se faz necessário acompanhar, analisar e colher elementos relevantes, referentes à implementação, organização, operacionalização e resultados que o programa vem atingindo, através de estudos e avaliação contínua.

## **Avaliação de Programas e Projetos**

A avaliação de programas e projetos é um mecanismo que contribui para a melhoria do processo de uma tomada de decisões, sua vantagem está na possibilidade de conhecer alguns dos efeitos produzidos pelos programas e projetos avaliados, de tal forma que seja possível comparar a realidade com o planejado, analisar as alterações nas principais variáveis envolvidas e as consequências geradas no estrato da sociedade que se pretendia atingir. Ou seja, verificar o que foi acertado e o que pode ser corrigido para a melhoria do atendimento da comunidade. Para identificar os pontos fortes e fracos e as oportunidades de melhoria de um programa ou projeto, é de extrema importância que sua avaliação seja realizada tanto antes de ser iniciado, quanto durante sua execução, ou ainda após seu encerramento, caso se trate de um programa definitivo ou não. Assim, de posse dessas informações, os gestores podem

melhorar a concepção ou implementação de um programa ou projeto, fundamentar decisões e melhorar a prestação de contas sobre políticas e programas públicos. Dessa forma, fica claro que a avaliação de políticas públicas, quando bem elaboradas, agrega benefícios e transparência à administração pública (HÖFLING, 2010).

No contexto do processo de avaliação na educação, os estudos apresentados por Luckesi (2011), constataam que atualmente o trabalho pedagógico está centrado mais em uma pedagogia do exame do que em uma pedagogia com o foco no ensino e no processo de aprendizagem, e alguns fatores, como professores desvalorizados, salários baixos, salas superlotadas, famílias desestruturadas psicologicamente, conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, escolas sem condições físicas, entre outros, interferem na questão da avaliação.

A partir da avaliação, é possível o professor perceber o que realmente os alunos já aprenderam e quais dificuldades ainda persistem. Isto o ajudará a encontrar mecanismos necessários para auxiliá-los diante das dificuldades.

Assim, evidencia-se que a discussão sobre a avaliação educacional ainda se faz atual e necessária, tendo em vista as práticas presentes no cotidiano da escola. Nos estudos apresentados por Hoffmann (2012), observa-se que os sistemas educativos tradicionais acreditam que a avaliação determina a competência de uma escola, porque ela representa rigidez, disciplina e a transmissão de saberes. Esta pode ser considerada uma visão totalmente equivocada ao restringir a competência de uma escola a

um aspecto quantitativo, uma vez que avaliar não deve se resumir apenas em classificar os alunos por meio de notas bimestrais.

Em acordo com Hoffmann (2003), a avaliação é uma prática de ensino que marca a trajetória do aluno e do professor no ambiente escolar e define a ação de julgamento dos resultados alcançados. A autora salienta que os educadores não levam em consideração os conhecimentos prévios, nem os meios utilizados pelos educandos para chegar a determinados resultados, considerando, assim, apenas os dados obtidos ao final do processo. Desse modo, são necessárias uma reflexão e a conscientização sobre a concepção avaliativa criada pelos professores, que classificam o aluno através da nota adquirida, e não por intermédio da construção da aprendizagem em geral (HOFFMANN, 2003).

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, existem diferentes funções da avaliação. As três funções da avaliação são interdependentes, porém, cada uma é usada no momento específico do processo educacional, com menor ou maior ênfase de acordo com a necessidade. As funções da avaliação são: de diagnóstico, de verificação e de apreciação.

Na função diagnóstica, a primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial) é que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca a determinação

da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Já a função formativa, conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre os objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, tendo assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Enquanto isso, a função somativa tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378), determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação, que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa.

Embora as áreas estejam divididas, não significa que uma não seja interligada à outra, nem que uma seja mais importante; pelo contrário, o desenvolvimento é global, sendo necessário que a criança desenvolva todas as áreas de acordo com a sua evolução. Vários estudos acerca do desenvolvimento infantil colaboraram para conhecer como a criança aprende e se desenvolve.

## **Implementação do Tempo Integral**

Diante do exposto e analisando experiências de implementação do tempo integral em alguns municípios ce-

arenses, percebemos uma fragilidade, um distanciamento e uma dicotomia entre a oferta de tempo integral e a introdução de uma educação integral em nossas escolas. Apesar de termos clareza de que tempo integral é diferente de escola integral, compreendendo a categoria de escola integral aquela que contempla todas as dimensões do indivíduo. Mais que uma oferta de um currículo abrangente, a escola de tempo integral contempla uma melhoria na vida dos alunos com aprendizagens significativas e uma relação indissociável do seu contexto, com a comunidade a sua volta (GONÇALVES 2006; ZANARDI; 2018, MORAES, 2015).

Em consonância como o pensamento de Moll (2012), “estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos”.

Portanto, o que temos mais próximo no momento é a oferta de tempo integral com uma extensão de tempo em contraturno escolar, mas a realidade nos informa que ainda não dispomos das condições ideais, ou melhor, a maioria de nossas escolas não possui uma estrutura física apropriada, com salas climatizadas, ambientes de aprendizagem diferenciados, como laboratórios de informática, de ciências, sala de repouso, refeitórios, e uma alimentação de melhor qualidade, armários onde os alunos possam guardar seus pertences com segurança e profissionais

preparados para a formação integral dos estudantes. No entanto, temos que registrar que estamos nos primeiros passos para, efetivamente, termos a consolidação de uma escola de tempo integral e isso é muito relevante para que a melhoria venha a acontecer de forma gradativa.

É oportuno destacar que, mesmo que as escolas ofereçam uma estrutura física apropriada – infraestrutura, alimentação de qualidade, professores preparados –, é preciso analisar o currículo e a metodologia de ensino dessas instituições, pois quanto mais diversas e significativas forem as situações de aprendizagens e mais próximas da realidade dos alunos, assim, poderemos ter maior qualidade na oferta de ensino. Daí presume-se que podemos exercer a prática de uma escola integral, tanto em uma escola de jornada ampliada com o primeiro turno e o segundo turno, como em uma escola de tempo regular –, o fator relevante será a qualidade de educação ofertada por cada instituição.

Gadotti (2009) aponta que a categoria de educação integral envolve várias dimensões e vai além da simples extensão do tempo escolar – a chamada educação em tempo integral ou jornada estendida. Gadotti propõe a ideia de uma escola “integral, integrada e integradora” – uma escola em que a educação se desenvolve como processo multidimensional, articulado a outras políticas setoriais e capaz de aproveitar as oportunidades que os bairros, comunidades e cidades podem oferecer para o desenvolvimento dos alunos. O objeto da pesquisa que ora propomos é investigar, mesmo de forma restrita, se limitando a

uma escola de tempo integral no município de Itaitinga – CE, e compreender se esta oferta da proposta de escola realmente proporciona uma melhor qualidade na vida e na aprendizagem de nossas crianças e adolescentes, principalmente aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social. Na escola de tempo integral, com maior tempo pedagógico escolar, as crianças e adolescentes realizam três refeições balanceadas por dia, fazem acompanhamento das atividades escolares e não ficam tão expostos a situações de violência ou abusos, que, muitas vezes, sofrem em suas próprias casas ou na comunidade na qual vivem (CAMPOS, NASCIMENTO e BARBOSA, 2023).

Mas temos que pensar em melhorias, em transformar nossa realidade e em fazer uma escola viva para nossas futuras gerações. Estando de acordo com este pensamento e, também, acreditando que a escola deve ser significativa e próxima à realidade das crianças e adolescentes, esta deve ser também um espaço de alegria e interação. Partindo desse pressuposto de que a maioria das atividades realizadas no segundo turno ainda estão atreladas à ampliação de aulas dos componentes curriculares de português e matemática e na recomposição de aprendizagens ainda não consolidadas, podemos pensar em uma maior variedade de itinerários pedagógico-formativos, mais atrativos e significativos para nossos alunos, mesmo com poucos investimentos e de acordo com a realidade de cada escola.

Vale ressaltar que tais atividades só trazem resultados positivos se tiverem vinculadas ao compromisso e ao

envolvimento de toda comunidade escolar, principalmente o comprometimento dos professores que ficarão responsáveis pela pesquisa, organização, planejando e realização destas com os alunos. É necessário o envolvimento dos professores com os alunos. Podemos, então, destacar outros aspectos relevantes: investimento nas formações continuadas e apoio com relação à saúde física e emocional do professor, tendo em vista que ele necessita estar bem para desenvolver com maior qualidade e consciência o seu papel de educar essas novas gerações, com demandas cada vez mais complexas. Desse modo, os educadores precisam inovar as práticas a fim de que busquem novas metodologias para atender as necessidades integrais de nossos alunos nesse novo contexto educacional.

## **Conclusão**

O presente estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores, alunos e comunidade escolar das turmas 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Lídia Alves – Itaitinga – CE, através da qual analisaremos os aspectos relevantes sobre os diferentes impactos do Programa de Tempo Integral no processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme Arcoverde e Albuquerque (2016, p. 520), nas ciências sociais, a investigação é dirigida pela questão colocada face à realidade investigada. Assim, considerando a problematização anteriormente anunciada aqui, bus-



caremos, no campo, analisar o programa que constitui a implantação do Tempo Integral no município de Itaitinga – CE, para, assim, articularmos a pesquisa bibliográfica com a operacionalização do referido programa e seu funcionamento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lídia Alves – Itaitinga – CE, englobando rotina, organização, currículo, estrutura, investimentos, formação e acompanhamento dos profissionais que atuam no Tempo Integral.

Após a coleta dos dados, será realizada uma análise criteriosa dos resultados a fim de que se possa verificar os objetivos propostos e compará-los a outros dados, para, assim, tentarmos corrigir novas rotas de ações para a implementação e execução do programa de Tempo Integral no município, fortalecendo o desenvolvimento desta política pública com qualidade para os alunos, escolas e famílias atendidas nesta comunidade e depois em todo município, contribuindo para que todos tenham seu direito de ascensão social garantido por meio de uma educação mais integradora, equitativa e transformadora.

## Referências

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito Arcoverde; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. Avaliação de impactos como modalidade de pesquisa qualitativa e problema de investigação: reflexões e resultados. **Atas do 5º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (CIAIQ)**, Volume 3. 2016. Disponível em: ht-

[tps://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/996/972](https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/996/972) Acessado em: 12/05/2021.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45

BACELAR, Tania. Nordeste: desenvolvimento recente e perspectivas. In: GUIMARÃES, Paulo Ferraz et al. (org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento**: Nordeste. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. [540-560]. Disponível em: [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14600/1/Um%2oolhar%2oterritorialNordeste\\_desenvolvimento%2orecente%20e%20perspectivascap.%2019\\_P\\_BD.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14600/1/Um%2oolhar%2oterritorialNordeste_desenvolvimento%2orecente%20e%20perspectivascap.%2019_P_BD.pdf) Acessado em 15/06/21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Promulgada em 05 de outubro de 1988: Brasília, Senado Federal, 1988.

----- Ministério da Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

----- Conselho Nacional de Educação (CNE), **Resolução CNE/ CEB nº 5, de 07 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

----- Conselho Nacional de Educação (CNE), **Resolução CNE/ CEB nº 7, de 14 de novembro de 2010**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros; NASCIMENTO, Josefa Gleice do e BARBOSA, Maria Claudia Soares Gomes. **Escola de tempo integral – educação infantil e ensino fundamental – teoria e prática**, Fortaleza: Editora Caminhar, 2023

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, Sérgio Antônio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2006.

GUBA, and LINCOLN, Y. Epistemological and metodological bases of naturalistic inquiry. **Educacional Comunications and tecnologia**, nº4, 30 (Eimter, 1982), Copyright 1982, Association for educacional communications and tecnologia , Washington, D.C. Reprinted by permission of author and publisher.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNt-QNwNt6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 18/06/2021.

LUCKESI, C. Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. / Vânia Lúcia Ruas Chelotti. – Dourados,MS: UFGD, 2015. Disponível em <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/V%C3%82NIA%20L%C3%9ACIA%20RUAS%20CHELOTTI%20DE%20MORAES.pdf> Acessado em: 24 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEI-

RA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PATTON, Michael Quinn. Evaluation Flash Cards: Embedding Evaluative Thinking in **Organizational Culture**. St. Paul, MN: Otto Bremer Foundation, [ottobremer.org](http://ottobremer.org). 2014.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun., 2012.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, . A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-19. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, **Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento –Tempo –Território**. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>> Acesso em: 24 de outubro de 2018.

# A ATUAÇÃO DA CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL NOS CONFLITOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

*Juliana Marina de Façanha e Campos*

## Introdução

O estudo realizado em 2015 sobre a violência nas escolas no Brasil, produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Organização dos Estados Interamericanos (OEI), com alunos do 6º ano ao Ensino Fundamental aponta que quatro em cada dez estudantes já sofreram agressões verbais ou físicas na escola. Dentre estes conflitos, em 65% deles, os agressores também eram alunos. Com base nas informações e nas matérias dos jornais escritos e televisivos, observa-se como tendência o aumento de conflitos e da violência em escolas do Brasil. Ao longo do último ano, temos visto o aumento da violência nas escolas brasileiras. No país, temos o registro de cinco casos de

setembro de 2022 até o mês de abril de 2023. Nos últimos 12 anos, somam 12 casos, com 52 pessoas vitimadas com mortes nos atentados em nossas escolas.

Com base nestas estatísticas, o Brasil encontra-se no topo dos países que mais apresentam casos de violência escolar nos últimos anos. Portanto, é grave o problema da violência nas escolas em nosso país. Estas situações tendem ao aumento, o que torna necessários o estudo e a investigação sobre o que produz a violência na sociedade atual e, especialmente, os que leva à violência na escola.

Considerando a importância do tema na escola e a necessidade de trabalhar de modo preventivo para a paz na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza desenvolveu um programa que é coordenado pela Célula de Mediação Social da SME de Fortaleza, através do qual todas as escolas possuem mediação de conflitos.

Diante da importância e de ser um tema atual com o objetivo de diminuir a violência nas escolas, surgiu o interesse em estudar mais sobre a mediação de conflitos nas escolas públicas de Fortaleza.

Presume-se que os conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza podem ser com base na indisciplina escolar, como problemas decorrentes de mau comportamento, desentendimento entre alunos e professores, *bullying*, violência e agressão (verbal e física), e outros problemas referentes à convivência escolar e familiar, ou mesmo relações que demarcam o entorno da escola, como conflitos na comunidade, consumo de droga (lícita e ilícita), sexualidade, dentre outros, que, de forma direta ou

indireta, atingem o um bom desempenho escolar do aluno, gerando outras consequências mais graves para o sistema escolar, associadas ao fracasso escolar, como falta do aluno nas atividades escolares, abandono, baixa insuficiência escolar nos aproveitamentos dos estudos, reprovação, repetência e evasão escolar.

No entanto, a mediação utiliza a aplicação de técnicas que permitem aos sujeitos envolvidos no conflito a compreensão dos limites da sua razão e a construção do entendimento entre as partes. Nesse sentido, a mediação é um instrumento pedagógico para a resolução dos problemas e o fortalecimento da autoestima no indivíduo acometido pelo conflito. Diante do exposto, trazemos os questionamentos abaixo para orientar a problematização desta pesquisa:

1. Quais os tipos de conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza?
2. Como são resolvidos esses conflitos?
3. Como é a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza?

Entende-se que a Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza deve atuar na maioria das escolas públicas de Fortaleza, intervindo nos conflitos que surgem nas escolas, utilizando métodos como a escuta ativa e a negociação para mediar o diálogo entre as partes.



## Objetivos

**Objetivo Geral:** analisar os conflitos existentes nas escolas públicas de Fortaleza e como eles são resolvidos por meio da Célula de Mediação Social da Secretaria da Educação Municipal de Fortaleza.

**Objetivos Específicos:** registrar os conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza; 2. investigar como esses conflitos surgem e são resolvidos, e 3. entender a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

## Metodologia

A avaliação de qualquer fenômeno é muito complexa. Logo, o ato de avaliar se refere a verificar e analisar determinados aspectos de um fato, podendo se limitar à mensuração. A medida em avaliação foi definida na primeira geração da avaliação com o Prof. Ralf Tayler, mas avançou para definição de outros paradigmas. O ato de avaliar também qualifica fenômenos, fatos e contextos (ARCOVERDE; ALBUQUERQUE, 2016, p. 519). Assim, devemos lembrar que avaliação é diferente de pesquisa, que tem por objetivo validar uma teoria, bem como produzir resultados, enquanto a avaliação se caracteriza por determinar a eficácia de um programa. As perguntas na pesquisa são problematizadas observando uma teorização. Na avaliação, surgem a partir dos atores, uma vez que, observando o contexto social, os sujeitos envolvidos

na avaliação reportam os resultados para a tomada de decisão (Patton, 2014).

A metodologia utilizada nesta pesquisa, com o tema: a atuação da Célula de Mediação Social nos conflitos das escolas públicas municipais de Fortaleza, será realizada através de uma pesquisa exploratória e explicativa, em que se definirá como um estudo que define objetivos, busca maiores informações sobre o tema e identifica os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Esta pesquisa explorará o fenômeno da violência e do conflito nas escolas e pretende explicar a solução destes desentendimentos através de um método extrajudicial de soluções de conflitos: a mediação.

A investigação será conduzida por uma pesquisa de caráter descritivo, ou melhor, registrará e analisará os fenômenos sem manipulá-los, pois este estudo desenvolvido apontará os conflitos mais frequentes nas escolas públicas de Fortaleza, investigará como estes são resolvidos e, por último, buscará entender a atuação da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza.

Segundo Arcoverde e Albuquerque (2016, p. 519), “o quantitativo e o qualitativo na pesquisa são interdependentes e se completam na investigação das mudanças implementadas, quer pelas políticas públicas, junto da população, quer pelas práticas sociais”. Estas autoras, referenciando Martinelli (2003), afirmam que “é um equívoco conceber o quantitativo e o qualitativo, nas ciências sociais e na pesquisa, como divergentes ou contraditórios”. Desse modo, quanto à abordagem, a pesquisa que sucederá este

projeto se classifica como qualitativa, pois busca apreciar a realidade do tema nas escolas públicas de Fortaleza e, também, se classifica como quantitativa, ou seja, busca-se um critério de representatividade numérica, apreendendo dos fenômenos apenas as partes visíveis, concretas, pois utilizará informações estatísticas sobre o índice dos conflitos nas escolas da rede municipal de Fortaleza, colhidos pela Secretaria de Educação deste município, a partir de uma pesquisa de campo, por meio da qual se fará entrevistas com os técnicos da Célula de Mediação Social desta secretaria, com o objetivo de entender melhor o funcionamento da célula.

Seguindo em parte o percurso metodológico sugerido por Bardin (2004), o texto seguirá com a definição das categorias que denominamos de temáticas: o estado, a educação, as políticas públicas e, também, definirá as categorias de análise: a mediação de conflitos e a violência de forma mais específica.

## **Conclusão**

A escola se constitui por meio dos processos educativos num ambiente de convívio permanente entre aqueles que fazem a comunidade e que constroem, por meio das práticas sociais e das representações das ideias, relações que, no dia a dia, exigem a dimensão da liberdade, gerando sentidos e significados na vida de cada indivíduo. A vida social requer dos indivíduos entendimento mútuo entre eles. Porém, como afirma Ortega (2002, p.143), a convivên-

cia produz situações que podem gerar conflitos, algo que não é possível evitar, pois nada mais próprio do humano que não o conflito, mas se este é da natureza humana, na sociedade moderna, aprende-se que é necessário geri-lo.

O conflito está presente na sociedade. Para Galvão (2004, p.15), “embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto na vida psíquica, como na dinâmica social”. Assim, o conflito deve ser compreendido como algo natural, presente no convívio entre os indivíduos, em todos os tipos de relacionamentos, seja na família, seja na escola, seja no mundo do trabalho, seja nas relações sociais, enfim, ao longo da vida. No entanto, o conflito contribui para impulsionar a sociedade.

As leis são produtos da dinâmica da vida social que se tornam normas formais diante das necessidades de regular o impasse no entendimento pacífico dos indivíduos que se afirmam como sujeitos de direito. Nas sociedades democráticas, se permite aos indivíduos, inclusive, questionar a norma que determina o direito, posto que seja do amplo diálogo que se chegará a estabelecer um consenso diante do conflito.

Porém, o conflito é diferente de violência, pois aquele é quando percepções distintas se opõem, gerando o conflito, e esta acontece quando uma das partes desrespeita a outra, tentando impor seu posicionamento através da coerção, do constrangimento, podendo ser pela força física ou psicológica. Na violência, temos ainda a postura de destruição do outro.

À medida que os conflitos ocorrem, é necessário que a escola tenha meios de prevenir e cessar os conflitos existentes através do diálogo entre os envolvidos, conversas e descobertas dos motivos dos desentendimentos, até chegar em um acordo em que as partes concordem, tornando, assim, o convívio mais harmonioso.

Um método bastante utilizado para a solução de conflitos na escola é a mediação, segundo, Braga Neto (2010, p. 11), o método dialógico é fundamental para a mediação de conflitos. Ainda, conforme Sales e Braga Neto (2012), a institucionalização de mediação de conflitos no Brasil remonta ao início dos anos 90, ainda no século XX, quando poucos profissionais eram especializados na área, e muitos se confundiam com intermediação de negócios, ou mesmo de imóveis e outros instrumentos, inclusive a arbitragem.

Os objetivos da mediação, segundo Sales (2010, p.5), são: a boa administração do conflito, a prevenção da má administração de conflitos, a inclusão social e a paz social. O mediador imparcial tem um papel fundamental na condução da mediação, pois facilita o diálogo entre as partes, possibilitando uma conversa pacífica e um acordo adequado. Os mediadores auxiliam as partes também a analisar todo o contexto do conflito, como ressalta Almeida (2015, p. 88).

A mediação nas escolas, segundo Sales (2007, p. 187), “se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos”. A partir de técnicas, como a escuta

ativa e a empatia, permite-se que os envolvidos no conflito possam expor o problema e este seja conduzido de forma positiva, possibilitando que as partes encontrem um melhor acordo para as suas divergências. Portanto, a mediação de conflitos na escola se apresenta como uma proposta de pacificação, gerando tranquilidade, paz e harmonia possível na convivência da comunidade escolar.

## Referências

ALMEIDA, Tânia. Mediação e conciliação: dois paradigmas distintos, duas práticas diversas. In: SOUZA, Luciane Moessa de (coord.). **Mediação de conflitos: novo paradigma de acesso à justiça**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015. p.85-94.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito Arcoverde; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. Avaliação de impactos como modalidade de pesquisa qualitativa e problema de investigação: reflexões e resultados. **Atas do 5º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (CIAIQ)** – Volume 3. 2016. Disponível em : <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/996/972>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHACON, Suely Salgueiro e NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. Para além do (pré)conceito e do discurso – Proposta de avaliação de políticas públicas com base na sustentabilidade. **Revista AVAL**. Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 62-87. Julho/Dezembro, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/61650/162644>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar**: conflitos sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUBA, E. and LINCOLN, Y. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. **Educational Communications and technology**, n. 4, 30 (Eimter, 1982), Copyright 1982, Association for educacional communications and tecnologia, Washington, D.C. Reprinted by permission of author and publisher.

NETO, Adolfo Braga. Mediação de Conflitos: Princípios e Norteadores. **Revista da Faculdade de Direito UniRitter**, Porto Alegre, n. 11, p. 29-46, 2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/direito/article/viewFile/459/283>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SALDAÑA, Paulo. Nas capitais mais violentas, 42% dos alunos já foram agredidos na escola. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 mar. 2016. Educação. Disponível em: <http://>

[www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752178-nas-capitais-mais-violentas-42dos-alunos-ja-foram-agredidos-na-escola.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752178-nas-capitais-mais-violentas-42dos-alunos-ja-foram-agredidos-na-escola.shtml). Acesso em: 25 abr. 2023.

SALES, Lília Maia de Moraes; BRAGA NETO, Adolfo. **Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos**. Rio de Janeiro: GZ Editora, 2012.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de Conflitos: Família, Escola e Comunidade**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.



## CONECTAMOS HISTÓRIAS, EVOLUÍMOS JUNTOS PARA IRMOS MAIS LONGE

*Heloisa Cardoso Varão Santos*

### Introdução

Na pós-modernidade contemporânea, vemos mudanças significativas marcando as tendências artísticas, filosóficas, sociológicas e científicas com suas características bem definidas. No cotidiano, presenciamos o consumismo, o individualismo, a imprecisão e a ausência de valores que, na metáfora do “líquido” ou da fluidez de Baumann, mostra o estado dessas mudanças comparado a um líquido que sofre constante mudança e não conserva sua forma por muito tempo.

Os avanços tecnológicos com as inovações e o poder das redes sociais constituem uma das maneiras mais convencionais de usar a *internet* com os sites e aplicativos usados por crianças, jovens, adultos e idosos e organizações que se conectam com clientes, familiares, amigos e pessoas que compartilham seus

interesses em comum. E aí estão o *Facebook*, *Tiktok*, *Twitter* e *Instagram* servindo de instrumento para a intensificação daquilo que Baumann considera a modernidade líquida, que tem fragilizado cada dia mais as relações sociais e econômicas, tornado a realidade fugaz, frágil e maleável, enfim, descartável.

O termo “conexão” significa aquilo que conecta, que liga ou une, ou seja, uma relação lógica e coerente entre ideias, logo, vemos que está coerente com relacionamentos que têm um lugar, uma identidade, uma funcionalidade e um método que expressa identidades pessoais e coletivas.

Os novos paradigmas educacionais da racionalidade técnica refletidos nos métodos, ativos com características uniformes e padronizadas, contam com todo aparato tecnológico nem sempre acessível a todos os estudantes brasileiros e, assim, classificam, rotulam e excluem os menos favorecidos economicamente.

Buscamos neste estudo de natureza bibliográfica, considerando os impactos das inovações e a importância das conexões balizada em Morin, Moran, Freire, Saviani, Gadotti, Libâneo e Vilela.

Este estudo visa refletir sobre os desafios impostos na pós-modernidade e as alternativas viáveis para conectarmos histórias e evoluirmos juntos, por isso, convidamos à participação, à escuta, ao registro reflexivo a respeito das práticas pedagógicas com o compromisso ético e técnico em todos os campos de atuação educacional, quer seja como gestor, quer seja como coordenador pedagógico, quer seja como professor.

Acreditamos na função do ensino e na socialização do saber por meio da troca de informações e da expansão de saberes, permitindo o acesso às novas realidades, tomando consciência de mundo e de coletividade nas trocas e discussões sobre o impacto de nossas ações no mundo.

## O Sentido das Conexões de Histórias nos Espaços de Educação

Pontuamos aqui um trecho da canção *Rumo dos Ventos*, de Paulinho da Viola:

A toda hora rola uma história, que é preciso estar atento.

A todo instante rola um movimento que muda o rumo dos ventos.

Quem sabe remar não estranha, vem chegando a luz de um novo dia.

O jeito é criar um outro samba, sem rasgar a velha fantasia.

Este trecho traz subjacente a percepção dos novos rumos da história e mostra a necessidade de fazer a leitura de cenários e contextos reais a partir do que temos em termos de velhas práticas, hábitos e de saberes construídos pela humanidade, resultado da realidade concreta, para, assim, aguçar a capacidade de esperar, criando alternativas sem descartar os recursos que dispomos.

A educação 5.0, tida como um modelo que privilegia, por um lado, a concepção de conhecimentos digitais

e tecnológicos e as metodologias ativas no âmbito da escola, requer habilidades e certos cuidados em relação à falta de privacidade e às novas formas de relacionamento, por exemplo, entre clientes e empresas e até convocações para manifestações públicas em protestos. Porém, desafia a escola como um espaço de construção do conhecimento a buscar desenvolver competências tecnológicas e socioemocionais, visando capacitar o aluno para fazer bom uso das ferramentas e plataformas de forma saudável e produtiva, como assevera Vilela (2020), ao afirmar que há necessidade de a escola criar soluções relevantes para si e para a sociedade em geral, considerando-se ser, necessariamente, humanista, contribuindo para uma vida mais plena e respeitosa (VILELA, 2020).

Os professores buscam novas formas de relacionamento com os alunos, uma vez que os impactos da tecnologia no cérebro humano têm sido apontado nas pesquisas com as alterações nos comportamentos das novas gerações nos diversos campos e por extensão, afetando a atenção e a aprendizagem em meio à tanta dispersão e desinteresse pelos conteúdos. Loiola (2020) afirma que a educação 5.º tem uma abordagem educacional integrando os aspectos cognitivos e as habilidades socioemocionais do educando a ponto de ocasionar diversas transformações na forma de enxergar as questões comportamentais do indivíduo para melhorar a qualidade de ensino.

Segundo Manoel Moran (2015), não há, nas redes eletrônicas, a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica de buscar novas formas de

intervir no processo de ensino, não desconhecendo o caminho já percorrido pelos sujeitos que fazem a educação.

Com a valorização do universo digital e da hibridização intertextual de discursos criativos, precisamos aceitar o desafio proposto por Edgar Morin (2004, p.61), quando diz que, “nós somos obrigados a encarar as incertezas e abraçar as certezas dos fatos que acompanhamos diariamente, a expressar solidariedade e aproveitar as oportunidades de reforçar a consciência das verdades humanas que fazem a qualidade de vida: o amor, a amizade, a comunhão e a solidariedade [...]”, vemos que é um apelo de humanização que guarda coerência com os pressupostos das pedagogias da libertação, de Freire e da histórico crítica, de Saviani.

É preciso abrir caminhos para interação, para a denúncia e o para o anúncio de novas alternativas metodológicas, com novos posicionamentos, redimensionando do papel do professor e do aluno, pois, diante dos impactos da *internet*, e das redes sociais, há a necessidade de conectar metodologias e o ensino a fim de possibilitar a transposição de conteúdos teóricos para a prática do dia a dia, relacionados com a vida, fazendo sentido ao aluno e promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais, sem descartar as possibilidades de ampliação do conhecimento usando, de forma segura, as mídias e tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem, deixando claramente definidas as contribuições das mídias e o que proporcionam no processo de ensino-aprendizagem e na formação ao aluno/ cidadão crítico.

Usar as redes sociais e suas relações como caminhos que alargam as conexões entre as pessoas, ampliando os saberes e organizando o currículo, estabelecendo estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades socioeducativas, aumentando e melhorando a capacidade de comunicação e de obter informações.

Conforme a posição do Prof. Libâneo (2010), há uma crise na função socializadora da escola, uma vez que ela concorre com vários meios de socialização como a mídia, o consumo, o mercado cultural, os grupos de referência etc. A escola é a detentora do saber já objetivado historicamente pelos homens, com a responsabilidade de orientar os alunos no processo de apropriação de conhecimentos científicos via trabalho educativo, como destaca Saviani (2003):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2003, p.13).

Dessa forma, para que a instituição escolar cumpra o seu papel, torna-se necessário que ela identifique e organize os elementos culturais que deverão ser assimilados pelos alunos, assim como planeje as formas mais propícias para que isto aconteça.

Nesse sentido, é papel da escola orientar os alunos a compreenderem e transformarem seus conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano, fazendo com que um mesmo elemento possa ser visto com caráter científico, e não isolado, propiciando ainda uma visão de totalidade sobre ele.

Desde os anos 80, as orientações didáticas, orientam que se realize um trabalho interdisciplinar nas práticas pedagógicas e que permita com que os alunos relacionem o conteúdo estudado com o mundo que os cerca e, assim, procurem conhecer os contextos, culturas e saberes diferentes e as formas de conexões para criar pontes com o mundo partindo das histórias de vida, dos relatos de experiências, dos documentários cinematográficos, das artes visuais cênicas, musicais e literárias que possam contribuir para evocar conhecimentos originados das expressões orais e escritas e da interpretação dos acontecimentos que dão acesso “à vida” ou ajudam a “redescobrir o viver”.

Para que a educação seja efetiva e permita escolhas mais assertivas quando falamos do coletivo, vemos que o Prof. Paulo Freire expressa muito bem a visão de escola como um lugar de trabalho, de fazer amigos, de ensino e aprendizagem, enfim, um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar.

É recorrente as orientações didáticas que reforçam a necessidade de partirmos de situações reais, iniciando com a escuta das experiências realizadas por um universo de muitas pessoas em muitos lugares e com diferentes

identidades. Aqui se encontram os professores com uma bagagem volumosa de experiências a serem socializadas, sejam elas exitosas ou não, que trazem aspectos necessários à reflexão, dando conta da heterogeneidade e ajudando a desenvolver a capacidade de investigação e de recriação e significação dos conteúdos e métodos, além de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações encontradas em sala de aula e valorizar os saberes necessários à prática educativa.

Outro desafio presente no cotidiano da prática docente é romper com a função da escola balizada em princípios da eficácia e da competitividade, associada à tradição utilitarista, tecnocrática e ao mundo da empresa, como podemos perceber no projeto neoliberal, que tem como foco a racionalização e padronização do processo de ensino.

Nesse sentido, o currículo deve observar a dimensão do aprendizado da convivência, do respeito e do reconhecimento da pluralidade cultural dos povos originários indígenas, dos negros, dos pobres, dos camponeses, dos quilombolas, dos ribeirinhos e dos favelados como sujeitos humanos, deixando de lado a justificativa ideológica para que as classes dominantes escravizem e excluam os setores sociais ainda marginalizados.

Freire, ao valorizar a cultura, as memórias, os valores, os saberes e os matrizes culturais e intelectuais do povo, testemunhou que é possível agir em contraposição à lógica da dominação, desenvolvendo uma pedagogia capaz de dialogar com essas culturas, identidades e his-



tórias, ultrapassando a dimensão individual para chegar à dimensão coletiva, e isso requer irmos além da dimensão cognitiva do aprendizado de saberes, dos conhecimentos e da habilidade da convivência com os outros e com suas diferenças, para, assim, despertar o pensamento crítico do aluno, para que possa, além do campo escolar, saber viver em sociedade.

Estamos diante de uma sociedade líquido-moderna com laços afetivos e relacionais frágeis e bem sabemos que o acesso aos avanços tecnológicos tem influenciado nas relações, na diminuição da atenção do aluno, na praticidade com pouca reflexão, no individualismo e na competitividade e como professores, “aprendente e ensinante”, como intitula Gadotti, buscam elaborar o compromisso na formação dos alunos.

A escola é um espaço que reúne as contradições e traz possibilidades de interações que repercutem entre as pessoas, e as pessoas com as instituições trazendo repercussão nas formas de produção, de distribuição, de assimilação e de utilização dos conhecimentos.

Como educar nossos alunos em escolas fechadas, com gestores autoritários, com professores acomodados e alunos inteiramente conectados, mas apáticos face a comodidade que a internet provoca?

Como aproveitar o potencial interativo e conectivo da escola e potencializar as oportunidades de conviver com as diferenças humanas e com os humanos diferentes? Investindo no homem como um ser histórico que continuamente se educa, num movimento dialético no mundo

que o cerca, e buscando atualizar-se continuamente, refletindo sobre a sua prática e garantindo as relações sociais através do diálogo, possibilitando a percepção de sua individualidade e capacidade criadora.

Para assim agir, “é preciso estar atento e forte! Não temos tempo de temer a morte!”, como clama Caetano Veloso, na voz de Gal Costa. As atitudes necessárias partem do respeito as culturas dos alunos, do estabelecimento de vínculos, da amorosidade, da dialogicidade, da empatia, da solidariedade e do agir com determinação e compromisso diante das situações, tendo a clareza de que muitas vezes terá que recuar ou enfrentar, concordar ou refutar, acatar o que foi decidido pela maioria, e assim vivenciar os princípios da democracia no dia a dia da escola.

A coragem é necessária para dar materialidade às conexões, relações ou interações, mas como realizar essas conexões? Por meio de documentários poéticos e filmes, trazemos imagens de comunidade manifestações culturais e costumes, mediante depoimentos sobre a formação das comunidades quilombolas, a relação dos moradores com a terra, os vestígios da escravidão etc.

Temos como exemplo alguns curta-metragens: como “No fundo da terra” – das Comunidades Quilombolas de Bacuri – MA”, que traz uma personagem representando a ancestralidade, uma mulher negra que está dentro de um buraco se escondendo da escravidão. Através de uma narração em prosa poética, acompanhamos as sensações desta mulher e sobre o passado do povo quilombola nas memórias que eles têm.

O cinema tem a possibilidades de fazer conexões históricas, literárias e humanas quando se apresenta na forma documental, exibindo as imagens em movimento e, sem dúvida, as conexões dessa linguagem estética, expressiva e polifônica com diversos outros movimentos artísticos ajudam a fazer a intermodalidade. Segundo Adalberto Müller (2012), concretizando as relações entre mídias variadas, como a oralidade, a televisão, a linguagem radiofônica, a internet, as artes – inclusive a literária.

Usando os recursos imagéticos e midiáticos, podemos identificar as possibilidades reais que o cinema e literatura trazem para a compreensão de mundo. Assim, por mais que o universo seja ficcional, há relações presentes entre pessoas, situadas em campos políticos, econômicos e culturais, e as linguagens artísticas, também nos analisam, nos convidam a percebê-las de alguma forma nos constituindo como pessoas situadas.

Como exemplo, citamos a websérie “Povos do Mar”, com vários episódios sobre a cultura dos povos do mar do Ceará, que compartilha memórias culturais, sabores, saberes de povos que contam suas histórias no artesanato, na culinária e nos ofícios da pesca. Temos a participação das escolas em eventos de preservação das identidades e manutenção das tradições culturais, como o Herança Nativa, evento que ocorre em proximidade com o Encontro SESC Povos do Mar, ampliando as experiências das comunidades litorâneas do Ceará.

Desenvolver projetos de valorização das histórias de vida dos professores, das rendeiras, dos pescadores do

município, das organizações culturais para estreitar as relações com os saberes por meio das narrativas de moradores da localidade, de grupos culturais relatando percursos e experiências.

Segundo Bernard (2011), as histórias de vida possibilitam a reflexão sobre os conteúdos e temas implícitos nos discursos numa perspectiva de pesquisa-ação-formação ao apresentarem, mesmo nas entrelinhas, os desafios que marcaram suas trajetórias e suas representações sobre o mundo (Bernard, 2011).

Promover concursos literários de narrativas em prosa poéticas para percepção das sensações, sentimentos e experiências resgata memórias ancestrais e fragmentos de histórias a fim de contribuir no fortalecimento da identidade étnica e cultural das comunidades quilombolas ao apresentar um filme não temático – no que se refere à etnia –, onde todos os atores são negros, sem que o filme aborde estas questões raciais. As identidades sociais são construídas pela história dos indivíduos, assim como são construtores da sua história futura.

Para Saviani, currículo tem uma dimensão clara – fazer uma seleção intencional dos conteúdos e da especificidade da escola a fim de promover a socialização do saber e o compromisso com a elevação cultural das massas.

A exploração de eventos de leitura literária de clássicos, como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ou *Iracema* de José de Alencar, sobre realidades históricas identificáveis no Nordeste brasileiro, como a seca, a situação social precária do nordestino e a exploração do trabalhador que

procura desnudar as aparências da burguesia do século no Brasil, trabalham o universo da palavra apresentando-a em meio aos recursos imagéticos e musicais e os espaços físicos e geográficos em que os protagonistas atuam. A música ajuda as pessoas a se conectarem umas com as outras pois cantar junto libera substâncias químicas no cérebro que aumentam o prazer e ajudam as pessoas a formarem laços mais próximos e confiantes, além de ajudar a desenvolver empatia, ou uma melhor compreensão do que os outros podem estar pensando ou sentindo.

Diante do exposto, podemos ainda questionar, lembrando que os desafios que se apresentam diante das dificuldades nos levam às perguntas: por que ser professor hoje? Qual é o sentido de ser professor hoje? Para que estou ensinando? Como deve ser o novo professor?

O professor na atualidade se apresenta como organizador, mediador, coordenador. Portanto, não devemos confundir-lo com gerente de uma empresa, pois há um mundo possível que é o da aprendizagem em rede, onde todos podem perguntar, o mundo da “pedagogia da pergunta”, como sustentava Freire (1985).

## Conclusão

Hoje contamos com o *ciberespaço* e as redes sociais, locais onde o indivíduo pode representar, ser quem ele deseja ser e com quem ele quiser. Essas mudanças nos modos das relações fizeram com que as pessoas dessa sociedade perdessem a capacidade de se relacionar e o contato pessoal.

As linguagens podem funcionar como catalisadoras de reflexões de modo a contribuir com o crescimento pessoal do espectador, além de ampliar seu repertório cultural e diversificar sua visão de mundo.

Tanto a música, como a literatura, o cinema e as artes podem tornar-se pontos de partida para a construção de projetos integrando as múltiplas linguagens, promovendo o desdobramento e o aprofundamento de temas desenvolvidos em sala de aula, dialogando e apontando trajetórias que necessitam de conexões que permitam um fluxo contínuo de informações que servirão de guia para o alcance de temáticas e conteúdos diversos uma unidade de estudo e construção de um diálogo interdisciplinar, abrangendo temáticas e conteúdos diversos, tornando mais dinâmico e inovador o ato de aprender e compreender determinados fenômenos sob diferentes perspectivas, através das conexões entre as disciplinas.

A escola, dessa forma, garante o direito dessas crianças e desses jovens de conhecerem suas próprias histórias, de se sentirem orgulhosos por fazerem parte de um coletivo que, mesmo sendo explorado e oprimido, nunca deixou de lutar para conquistar sua cidadania. As crianças, adolescentes e jovens de camadas populares começam a se identificar com essas histórias e a construir uma identidade que não passa apenas pela “falta” ou pela deficiência”, mas também pela resistência, pela luta e pela riqueza cultural. Como a educação é um ato político e não é neutra, nessa perspectiva, uma escola que se comprometa com a transformação social precisa se posicionar diante

dos conteúdos a serem contemplados no currículo escolar e por isso precisa repensar as suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida: entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke. **Folha de São Paulo**, 2003. Disponível em: Acesso em: 01 de nov. 2019.

----- **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

QUEROL, R. D. Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”, 2016. Disponível em **EL PAÍS**: Acesso em 05 de 11 de 2019.

## REFLEXÕES PARA UMA SAÚDE MENTAL EFICAZ E HUMANIZADA NO CONTEXTO ESCOLAR

*Thiago Sousa Felix*

### Introdução

A borda-se a temática a partir da própria vivência como profissional da saúde que atua, sempre que possível, no âmbito escolar e que tem um compromisso ético-político claro com o espaço educacional e o cuidado com todos os seus envolvidos, principalmente as crianças e adolescentes.

Compreendendo as diferenças entre a realidade das políticas públicas de educação, materializadas nas escolas mantidas pelo estado e as escolas particulares, é certo que em ambas existem demandas humanas semelhantes quanto à acolhida, compreensão, entendimento, acordo, convivência, harmonia, cordialidade, parceria, dentre outras habilidades e atitudes que caracterizam o humano (e que se esperam ser ampliadas e reproduzidas na escola).



De modo que a instituição escolar e o modelo educacional, usualmente tão questionados pela sua estrutura e composição considerada tradicional demais, devem passar, inevitavelmente, por processos que envolvam a “humanização dos sujeitos” inseridos nesse contexto.

Parece que cada vez mais é necessário afirmar pontos essenciais de produção e manutenção da vida. A emergência da temática saúde mental se alinha na esteira desses assuntos, que têm demandado mais atenção e cuidado por parte de governos, instituições, comunidades e famílias.

Estima-se que o percentual de pessoas com transtornos mentais que não conseguem ter acesso a tratamento varia entre 32% e 85% da população geral, enquanto apenas 1% da força de trabalho em saúde do mundo é composta de profissionais de saúde mental (OPAS, 2018).

Particularmente, no ambiente escolar, é comum relatos de gestores escolares sobrecarregados, professores exaustos, alunos com demandas existenciais, de adaptação e de aprendizagem. Diante desse cenário, cabe a pergunta: a educação e a escola não se tornaram um espaço adoecedor para uns, mas para todos os seus integrantes? Esta realidade exige, portanto, uma intervenção total, ou seja, que contemple todos os envolvidos integralmente.

Na educação, também se acentua a relevância dos cuidados com infância e adolescência, um compromisso essencial da sociedade que deve ser abordado com seriedade profissional, empenho humano e compromisso de todos, inclusive do Estado. No entanto, nem sempre foi assim.

## A Educação e a Questão da Infância no Brasil

Mesmo partindo da compreensão de que a saúde mental na escola é uma discussão que envolve todos os que estão inseridos no contexto escolar, não se pode negar quem está na centralidade da discussão: as crianças.

Numa visão histórica, pode-se resgatar a análise em que Pinheiro (2006) define a infância e adolescência como clientela que foram e são profundamente desassistidas pelo Estado brasileiro, sofrendo, no decorrer de nossa história como nação, diversos abusos e violências. Até mesmo algumas leis, como a Lei do Ventre Livre, trouxeram incongruências, criando condições para o afastamento entre a criança e sua genitora.

Considerando anos mais recentes e tomando o debate a partir da segunda metade do século XX, no período da Ditadura Militar (1964-1985), percebe-se que grande parte da população infanto-juvenil viveu em condições degradantes e de extrema vulnerabilidade social em seus lares. Além daquelas que se encontraram em condições de sobreviverem em logradouros públicos, do que originou a infame denominação “meninos de rua”.

O cenário de abandono, degradação e miséria na infância é abordado, em algumas de suas manifestações, pelo cinema nacional, em películas como “Pixote” (1980), “Ilha das Flores” (1989) e, mais recentemente, “Central do Brasil” (1998) e “Cidade de Deus” (2002).

Pinheiro chega a afirmar que o “menor”, nesse período da história brasileira, era “visto como ameaça e como

alvo de controle social e de pedagogia coercitiva, em consonância com o regime ditatorial vigente” (PINHEIRO, 2006, p. 139), que via o tema infância e adolescência como uma questão de segurança nacional.

Esperava-se que esse contexto de descaso social, descompromisso e incompreensão da demanda pelo gestor público tenha seu resultado alterado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

Considerando que se seguiram: a criação e estruturação do SUS, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), concepção do FUNDEF, FUNDEB, implementação de uma rede de assistência social com os CRAS, CREAS e outros, pode-se afirmar que a disponibilidade de serviços públicos aos brasileiros se ampliou com consequências diretas para o cuidado na infância.

Sem embargo, serviços especializados, como a atenção secundária em saúde, não tiveram desenvolvimento semelhante. Seja pela falta de quadros técnicos especializados, ou pela ingerência e descompromisso dos gestores, ou simplesmente pela ausência de avanço na legislação específica, evidente é que, em vários fenômenos sociais recentes, um número crescente de crianças é direcionado por seus responsáveis para receber atendimento clínico em saúde mental.

Identificando a política da saúde mental como atenção psicossocial (FELIX, 2017), define-se o Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPS i como dispositivo (AGUAMBEN, 2014) e lugar para assistência à saúde men-

tal na infância. No CAPS i, existe, por parte do legislador, uma expectativa de que seja um lugar onde a infância deve ser acolhida e cuidada.

Entende-se, contudo, que a escola, bem assessorada e acompanhada tecnicamente, deve realizar esse acompanhamento da criança, mantendo-a segura no seu ambiente escolar rotineiro. Isso contribui para preservar sua identidade estudantil da criança, evitando o estigma que a pessoa diagnosticada com sofrimento psíquico recebe.

## Resultado

Para entender o cenário atual, deve se observar a situação em que se desdobrou na escola pública. Eleita como “prioridade” por governos desde a década de 1990, a Educação Básica passou por uma série de transformações que interferem diretamente no tema central deste estudo. Dentre os tópicos relevantes, é possível elencar alguns fatores:

1. O surgimento da obrigatoriedade de crianças frequentarem a educação básica e fundamental (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013);
2. A categoria dos professores ter se profissionalizado e se especializado. Há de se recordar que muitos deles nem mesmo possuíam curso superior. Além disso, fizeram formações diversas no campo da educação (por exemplo, em psicopedagogia) e muitos aprofundaram seus estudos

em cursos de mestrado e outras modalidades de Pós-Graduação;

3. Estes profissionais também passaram a ganhar melhores salários, conquistando Planos de Cargos e Carreiras em suas respectivas instâncias (estadual e municipal) e com a aprovação do Piso Salarial do professor (Planos de Carreira e Remuneração do Magistério);
4. Como resultado de maiores estudos, melhores rendimentos e condições de trabalho, estes profissionais passaram a detectar com maior precisão os casos problemáticos, inclusive, definindo *pré-diagnósticos* a serem confirmados ou descartados por trabalhadores da saúde, como psiquiatras;
5. Por fim, com a inclusão das crianças com deficiência nas turmas regulares o que era complexo se tornou mais que desafiante, se constituindo, muitas vezes, como gerador de angústia não só para educadores, como para a comunidade escolar.

Desse cenário, compreende-se que se encontram hoje na escola muitos daqueles que, em momentos anteriores, eram excluídos da rede de ensino pelo sistema de reprovações ou por outros meios (ROSEMBERG, 1996). Ressalta-se que a escola é, na maioria das cidades brasileiras, um equipamento que mantém relação direta com a comunidade, se constituindo como “porta de entrada” para outros serviços.

A ampliação e a organização da oferta pública, somadas à assimilação de um discurso técnico-científico pelas educadoras e educadores, são conquistas históricas desses trabalhadores e da sociedade como um todo. No entanto, um conjunto de fatores contribuiu para agudização de um clima de impotência, a saber:

- Acolher a diversidade de crianças com sofrimento psíquico ou deficiências diversas sem o devido preparo ou acompanhamento especializado;
- Atender minimamente às demandas desse estudante, na maioria das vezes, acossado por graves vulnerabilidades sociais;
- Com efeito, a comunidade escolar se sente incapaz e acaba por *encaminhar* as famílias para serviços de assistência à saúde mental já sobrecarregados com a demanda tradicional, para instituições socioeducativas e ou sistemas de segurança e jurídico também abarrotados de processos e litígios envolvendo menores em conflito com a lei.

Grande parte dessa demanda converge para a medicalização da infância no momento em que professores e gestores escolares solicitam diagnóstico e resolutividade para os problemas *comportamentais* que chegam à escola, de modo que o espaço escolar se torna lócus de produção do fracasso escolar (REGO, 2017), associado à renúncia educativa dos pais (KAMERS, 2013) e ao avanço das expli-

cações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças (CFP, 2012).

Sobre o projeto de prevenção dos transtornos mentais, questionado por Birman & Costa (1994) no formato de psiquiatria comunitária, Amarante (1992) denuncia um novo projeto de medicalização de ordem social, isto é, de expansão dos preceitos médico-psiquiátricos para o conjunto de normas e princípios sociais. Este processo se traduz num mecanismo de controle e normatização de expressivos segmentos sociais, marginalizados de variadas causas (ROSEMBERG, 1996).

Considerando a questão de “a quem interessa a medicalização da infância?”, é possível responder com segurança: interessa à indústria farmacêutica, a segunda maior em faturamento no mundo, perdendo apenas para a indústria bélica (CFP, 2012). De modo que a medicação tem se tornando uma abordagem onerosa financeiramente e nem sempre a mais eficaz, havendo outras alternativas (a depender do quadro clínico), como psicoterapias, práticas integrativas, atividades de lazer e esporte.

Um problema associado é a “indústria diagnóstica” que, intimamente relacionada à indústria da medicalização, gera estigma e consequências nefastas para a identidade da criança e do adolescente, desconsiderando que os sintomas psíquicos surgem em contextos familiares e comunitários específicos.

O foco dessas intervenções passa a ser a “doença mental” e a “remissão de sintomas disfuncionais” com abordagens individualizadas e organcistas. Contudo,

como fica a autoimagem da criança? E sua percepção na família e na comunidade? Quem olha para essa criança com olhar integral se os próprios cuidadores (pais, responsáveis e profissionais de saúde) sinalizam que a “solução” é diagnosticar e medicar? Ou ainda partindo dos pressupostos de Agamben (2005), em quais discursos e linguagem, a experiência da infância está sendo inserida?

## Conclusão

Para uma saúde mental que não reforce estigmas, mas gere conexões saudáveis e humanizadoras, dispõem-se três pontos de partida para a realização do trabalho na escola:

1. Partir da gestão o apoio necessário;
2. Ter como parceiro elementar a família, e
3. Contar com o suporte institucional de outros parceiros da rede (com supervisão técnica de um profissional capacitado em saúde mental).

Com estes elementos organizados e atuando de forma proativa e complementar, não é impossível que os casos mais complexos sejam abordados e redimencionados a ponto de o que era negativo e pesado se tornar motivo de união e orgulho para a escola. Com manejo técnico, empenho da gestão e colaboração de todos os sujeitos devidamente esclarecidos, muita coisa pode ser feita.



A escola deve seguir seu papel civilizatório, garantido a transmissão cultural dos valores e saberes científicos acumulados sem se esquivar da sua responsabilidade social, dentre elas, de cuidar da saúde mental dos seus integrantes. Isso deve ocorrer com uma diretriz clara, mas de modo particular em cada instituição e unidade escolar, respeitando os sujeitos envolvidos, os valores e realidades locais.

Uma vez instituído com clareza seu papel, o Caps I pode, com capacidade de reflexão crítica e responsabilidade técnica, fazer parte desse circuito de apoio à escola. Para que isso ocorra, profissionais de saúde mental devem se posicionar, definindo como irão assistir esse público, dando suporte a toda comunidade, orientando, assistindo e encaminhando os casos mais graves.

O profissional de saúde mental no ambiente escolar deve deixar claro qual seu posicionamento ético-político e epistemológico quando se colocar diante do outro em processo de sofrimento. Esta disposição, inclusive, devem considerar o contexto sócio-histórico onde estão inseridos, tal como os princípios legais e técnicos que norteiam a atenção psicossocial.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. A trajetória do pensamento crítico em saúde mental no Brasil: planeja-

mento na desconstrução do aparato manicomial. In: M. Kalil (Org.), **Saúde mental e cidadania no contexto dos sistemas locais de saúde**. São Paulo/ Salvador: Editora Hucitec/ Cooperação Italiana em Saúde, 1992. p. 103-119

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Caderno de subsídios para a campanha “Não à medicalização da vida”**. São Paulo, 2012.

FELIX, Thiago Sousa. **Concepções do Psicossocial e a Política de Saúde Mental Brasileira**. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017.

KAMERS, Michele. Haveria uma “reforma” psiquiátrica na infância? A psiquiatrização do discurso escolar e a patologização da infância. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, ISSN 1984-2147, Florianópolis, v.5, n.11, p.143- 144, 2013.

Organização Pan-Americana da Saúde. **MI-mhGAP Manual de Intervenções para transtornos mentais, neuro-**

**lógicos e por uso de álcool e outras drogas na rede de atenção básica à saúde.** Versão 2.0. Organização Pan-Americana da Saúde, 2018. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49096/9789275719572por.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil:** porque o abismo entre a lei e a realidade. Edições UFC, 2006.

REGO, Marise Brito do. **Medicalização da vida escolar:** cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”. 2017. 158f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pósgraduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: classe, raça e gênero. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev, 1996.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-nobrasil>>. Acesso em: 12 ago. 2019.



Editora Caminhar  
Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro — Fortaleza-Ceará — CEP: 60060-090  
Site: [www.editoracaminhar.com.br](http://www.editoracaminhar.com.br)  
[contato@editoracaminhar.com.br](mailto:contato@editoracaminhar.com.br)

Este e-book,  
com o formato final  
de 14 cm x 21 cm,  
contém 92 páginas.  
Editado no mês de  
julho de 2024.  
Fortaleza-Ceará.



9 786586 968439 >